

Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira

Aluana Vilhena Amoras¹

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amapá. Professora da rede pública de ensino do Governo do Estado do Amapá.

RESUMO: Este trabalho apresenta uma breve descrição das principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. Foi feita pesquisa bibliográfica dos autores que tratam desta temática, tais como: Girard (1997), Besse (1985) e Germain (1993). Serão vistas as metodologias tradicional, direta, áudio-oral, SGAV, abordagem comunicativa e a abordagem accional.

Palavras-chave: Ensino. FLE. Metodologia.

RESUMÉ: Ce travail présente une bref description des principaux methodologies d'enseignement de Français Langue Etrangère. On a fait recherche bibliographique des auteurs, comme: Girard (1997), Besse (1985) e Germain (1993). Seront vues las methodologies traditionnelle, directe, áudio-oral, SGAV, l'approche communicative e approche actionnelle.

Mots-clé: Enseignement. FLE. Methodologie.

1 Introdução

O ensino de uma língua estrangeira (LE) torna os alunos mais aptos a compreenderem o acervo cultural de outros povos, em diversos territórios. A linguagem é um meio de propagação de informações acerca dos fenômenos produzidos numa dada sociedade. A compreensão da linguagem e suas simbologias possibilitam uma imersão no mundo externo, produzindo, a partir do relacionamento indivíduo-outro, a ampliação das possibilidades de transformação do ambiente, voltado à perspectiva do conhecimento humano (NOVA, 2004).

Conforme Cestaro (1999) existe atualmente uma grande necessidade de se entrar em contato com os falantes de outra língua, fato intensificado pelo

fenômeno da globalização, que faz com que as relações sociais, comerciais e diplomáticas entre os países aumentem, fazendo com que os mesmos procurem mecanismos para desenvolverem e continuarem tais relações.

No Brasil, tem-se tentado, por meio de estabelecimentos de ensino de idiomas como o CLCFDM, de certa forma, desafogar a grande carência que a maioria dos indivíduos possui na aquisição de uma LE. Conforme os PCN (1998), as escolas ainda persistem no erro de acreditar que LE não é uma disciplina importante no currículo escolar, entretanto,

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos

Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacionall. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a esta aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

Depreende-se o texto acima que a LE é uma disciplina importante como as demais existentes na grade curricular das escolas da rede pública do Brasil, principalmente porque a legislação educacional assim determina.

Para se entender a metodologia, quando nos referirmos ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente no Francês Língua Estrangeira (FLE), houve no decorrer do tempo uma evolução das metodologias de ensino. Apresentaremos, a seguir, as principais metodologias empregadas no ensino de FLE para entendermos de que forma elas surgiram e foram utilizadas pelos docentes em sala de aula.

Mas, antes de apresentar as principais metodologias no ensino de FLE, é importante esclarecer que neste trabalho ora aparecerão termos como: método, metodologia e abordagem. Assim, surge a necessidade de se fazer uma distinção entre método, metodologia e abordagem.

Girard (1997) explica que tais termos causam certa confusão terminológica. É certo que o ensino tem-se aprimorado durante anos e que os protagonistas aluno e professor caminham sempre acompanhados de outro elemento, qual seja, o método, que no contexto educacional refletia a forma como o professor trabalha a matéria em sala de aula.

Por que há confusão terminológica? Devido à ambiguidade da interpretação do termo método, que pode ser tanto o

material pedagógico (o manual) como pode ser a forma como o professor o utiliza em sala de aula, no que se refere à técnica pedagógica.

O autor referido acima também comenta que alguns teóricos, como Halliday e Strevens, tentaram acabar com o uso confuso daqueles termos esclarecendo que o que chamam de método (*method*) não passa de metodologia (*methodology*), apenas com sentido menos técnico e específico. Ainda conforme Girard (1997), o autor Anthony, no artigo *English Teaching*, além de fazer a distinção entre método e abordagem, também conceituou o que seria técnica. O método (*method*), para ele é o que engloba um plano de conjunto cujo objetivo é a apresentação dos elementos lingüísticos de acordo com a abordagem adotada. A abordagem (*approach*) é a filosofia do método, ela deve estar diretamente ligada a ele. A técnica seria o conjunto de procedimentos para o professor efetuar a aula.

2 Metodologia tradicional

A metodologia tradicional, também conhecida como gramática-tradução, surgiu no início do século XVI na Europa, tendo ocorrido no século XIX seu grande apogeu na Alemanha, perdurando até o começo do século XX. De acordo com Girard (1997), no início do século XX, o ensino de uma LE tinha por regra a utilização da gramática e a tradução, tendo o ensino um caráter mais empírico devido às grandes transformações científicas daquele período.

Besse (1985) chama este método de bilingue, pois exige do professor não somente competência em LE, como

também o pleno domínio em L1 ¹ (língua materna). Ele tinha de ser capaz de explicar parcialmente a função interna da LE e de traduzir os enunciados em L1. Informa também que as primeiras atividades eram comumente conduzidas pelo professor que explicava em L1 uma ou duas regras referentes à LE, e apresentava os exemplos tanto em LE como em L1. Existiam momentos na aula que mesmo se tratando de exemplos simples o professor recorria à gramática para explicar aos alunos.

Tais exemplos eram dados em frases soltas, não havendo a preocupação de contextualizá-las, eram extraídos de textos literários e não tinham, portanto, nenhuma relação com a realidade dos alunos e até mesmo com a LE estudada.

Esse mesmo autor comenta que nesse método o professor tinha de explicar as regras gramaticais em L1 para ulteriormente em LE e de traduzir tudo que explicava em LE para L1. Como a metodologia tradicional era muito presa a tais regras, pensava-se que somente aprender as regras gramaticais era suficiente para que o aluno adquirisse a leitura e a escrita da língua a ser aprendida.

Isto ocorria pelo fato desse método ter sido aplicado primeiramente ao estudo da língua grega e, posteriormente, ao latim. Cestaro (1999) elucida que havia uma forte preocupação em aprender a língua latina, no início do século XVI, devida às concepções daquela época, pois na Europa predominava o feudalismo, cuja característica principal era o teocentrismo, ideologia sustentada pela Igreja Católica, instituição que de-

tinha o controle ideológico daquele período. Portanto, no início daquele século, aprender a ler e a escrever em língua latina eram atividades preponderantes à formação do aluno, devido às ideologias da Igreja Católica. Este período contribuiu de alguma forma para o longo período de vigência desta metodologia, pois a vigência do feudalismo foi do século XV ao XVII.

O objetivo da metodologia tradicional, de acordo com Cestaro (1999), portanto, não era aprender a falar em LE, mas servia como um método facilitador a um acesso maior para compreender os textos, que em sua maioria eram retirados de obras literárias como também de religiosas.

Besse (1985) esclarece que a metodologia tradicional perdurou por muito tempo, mas sua eficácia foi bastante criticada por causa de vários fatores. Primeiro, a duração do curso era de oito a dez anos e as aulas tinham duração de cinco a seis horas por semana, ou seja, bastante demorado e exigia dedicação intensiva.

Segundo, os procedimentos que este método utilizava na compreensão das regras gramaticais eram muito imprecisos, mesmo quando se explicava as regras em L1. Sabemos que memorizar regras gramaticais não é fator preponderante para falar corretamente na LE, mas sim, o uso constante colabora no aperfeiçoamento da comunicação oral.

E por último, a tradução constante também foi um dos empecilhos para que este método não alcançasse êxito. Lyons (1979) descreve que não existe uma equivalência de sentido perfeito entre palavras de línguas diferentes e não existem sinônimos perfeitos. Há sim um grau de léxicos que podem ser

¹ Utilizamos L1 designando Língua Materna, terminologia adotada por Besse (1985).

organizados numa escala de semelhança e diferença de sentido – e tem-se de ter o cuidado ao traduzir uma palavra entre línguas diferentes, levando-se sempre em consideração o contexto de determinada situação. Existem verbos que admitem serem empregados ou substituídos em várias situações, como, por exemplo, o verbo *prendre*, que, de acordo com o dicionário *Larousse* (2005), pode ser empregado em vários contextos: pegar, ficar, levar, tirar, tomar, apanhar, fazer algo.

Besse (1985) também ressalta que a metodologia tradicional focava mais a memorização da gramática e a tradução da língua alvo. Resultado: o aluno produzia um determinado texto, mas a produção escrita era bastante limitada, não tinham nexos com a realidade.

No enfoque da metodologia tradicional, a relação entre professor e aluno é bastante diferente da existente presentemente em que o professor ensina e aprende com os seus alunos, estando na sala de aula não apenas para repassar conhecimento, mas para direcionar o ensino-aprendizagem, identificar as necessidades dos alunos. Na tradicional, o professor era o detentor do saber, era o ator principal, tinha de repassar conhecimentos enquanto que os alunos eram considerados como seres não pensantes, incapazes de reflexão, ainda que nesse método, as deficiências de aprendizagem eram intoleráveis (Cestaro, 1999).

No início do século XIX outra metodologia de ensino de LE surgia nas Instituições Oficiais de Ensino da Língua Francesa, e que também responderá a algumas carências de FLE, assim elencados: didática, institucional, social. Trata-se da metodologia direta, que pa-

ra Besse (1985), é uma reação ao método tradicional, pois ao contrário desta última, aquela se apoiava em outras ciências que surgem no século XIX, como a Linguística, a Pedagogia, a Psicologia, entre outras.

É sobre esta outra metodologia que falaremos em seguida. Veremos que ela é bem diferente desta mencionada, principalmente por conta do globalismo da aprendizagem em LE. A metodologia direta veio suprir algumas carências presentes na tradicional.

3 Metodologia direta

Besse (1985) comenta que, a partir do século XIX, começou a aparecer novas teorias sobre o ensino de línguas, por meio dos linguistas franceses, como J.J. Jacotot, F. Gouin e P. Passy, e americanos, como H. Sweet, H. E. Palmer entre outros, graças às novas ciências que estavam surgindo naquela época, como a Psicologia, que auxiliaria e muito no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ele ressalta ainda que a originalidade deste método está relacionada ao ensino direto em LE, sem a interdição de L1. Havia a preocupação em fazer o aluno aprender a LE sem recorrer a L1, e para isto acontecer, os professores, para ensinar tal língua, recorriam ao uso de mímicas, desenhos, imagens e ao ambiente imediato da sala de aula.

Germain (1993) esboça que tal metodologia apresentava como objetivo principal a comunicação, utilizando a linguagem oral para se comunicar, pois na metodologia tradicional o aluno era levado a responder apenas as atividades que o professor propunha. A metodologia direta propõe que o aluno pergunte,

também. Portanto, para ela, dentre as quatro competências principais, a privilegiada era a produção oral. O aluno devia ser preparado a pensar automaticamente em LE.

Para Girard (1997), este método representou uma verdadeira revolução pedagógica, porque além da aula ser conduzida apenas em LE, havia uma preocupação em fazer o aluno participar pró-ativamente das aulas.

O mesmo teórico acima explica que os professores trabalhavam em etapas com os alunos. Primeiro, estes, eram orientados a aprenderem as saudações (*Bonjour, Je m'appelle Paul, Je suis le professeur* que devem corresponder a *Je m'appelle Maria*). Atividades que faziam parte do cotidiano do aluno, mas mesmo assim apresentadas de forma muito superficial, pois não havia a preocupação de colocar tais exemplos em situações reais da fala. Depois desta etapa era apresentado ao aluno imagens ou desenhos para que o mesmo associasse determinada imagem ao que ele aprendeu na primeira etapa.

Ele explica também que o professor induzia o aluno, por meio da observação, a aprender as normas da gramática, para que o mesmo pudesse vir a explicá-la posteriormente, e assim trabalhava-se a gramática normativa de forma implícita e indutiva.

Essa metodologia tinha como base teórica o Associacionismo que consistia em relacionar, ligar uma resposta a uma situação, ou seja, o professor explicava determinada situação como, por exemplo, uma simples saudação (*Bonjour, comment ça va?*) ensinadas em sala de aula para que, posteriormente, por meio de imagens e desenhos, o aluno pudesse associá-la a determinada situação expli-

cada pelo professor anteriormente (GAONAC'H, 1991). Tal mecanismo servia como um espelho para o aluno, pois o mesmo veria ilustrações e agiria comunicativamente igual.

Mesmo trabalhando o jogo de perguntas e respostas, a oralidade era constante e evitava, de certa forma, exercitar a gramática normativa. Esse método não perdurou por muito tempo pelo fato dele também apresentar algumas falhas, como a de comportar uma rigorosa educação, o professor ainda era controlador do ensino, não havia uma interação entre professor e aluno, mas sim entre aluno e aluno, por conta do jogo de perguntas e respostas. Não se trabalhava situações reais da fala em LE e não se tinha princípios metodológicos claramente definidos, além do mais era preciso que o professor tivesse um bom nível de conhecimento nas habilidades orais e escritas (BESSE, 1985).

Embora trouxesse consigo essas falhas Germain (1993) explica que o método direto contribuiu de certa forma com técnicas que se popularizaram no ensino de LE, como por exemplo, *questions-réponses orales, objets-images, textes narratifs*.

Podemos perceber que a metodologia direta apesar de ter recebido várias críticas inseriu novas técnicas de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras e estas técnicas visavam uma educação direta em LE.

Com a chegada da Segunda Guerra Mundial, surgiu a metodologia áudio-oral, que consistia na aquisição de uma LE para atender as necessidades deste período bélico para a conquista de novos territórios.

No próximo tópico falaremos da metodologia áudio-oral, cujo principal ob-

jetivo, segundo Besse (1985), era estudar as quatro habilidades: a compreensão escrita e oral e a produção escrita e oral, num período de tempo curto.

4 Metodologia áudio-oral

O método áudio-oral surgiu nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, pois havia uma preocupação enorme em formar rapidamente falantes fluentes em diversas línguas que seriam faladas, mais tarde, nos palcos de operações norte-americanas, para poder assim demonstrar o poderio estadunidense aos outros países.

Gaonac'h (1991) e Germain (1993) expõem que essa metodologia pautou-se em conceitos behavioristas de Skinner e da lingüística estrutural de Leonard Bloomfield. Para Skinner a aprendizagem de um idioma dependia das experiências do indivíduo com o ambiente que está a sua volta e das possíveis consequências dessa interação, ou seja, Skinner descreve os nossos comportamentos em função de um processo de seleção de consequências ambientais.

Enquanto que na lingüística estrutural de Bloomfield a aprendizagem da LE é feita com a substituição dos termos num sistema lingüístico, de forma distributiva, substituindo-se os elementos nos enunciados. Por exemplo:

– *Il est beau.*

Substitui-se por

– *Tu es beau.*

Podemos perceber, com os exemplos acima, que os alunos estudavam por meio de exercícios estruturais. Martinez (1996) ainda completa que esses alunos deveriam estudar dez horas por dia, seis dias por semana, durante dois ou três períodos de seis semanas, e que esse

método se caracteriza por ser uma abordagem que dava prioridade à oralidade, com a ajuda de alguns recursos materiais, como o gravador e a utilização de um laboratório de língua. O professor trabalhava com exercícios estruturais exaustivos e fora de qualquer situação real de fala. O aluno não podia ser crítico, tudo era pré-estabelecido pelo professor.

Besse (1985), ao discorrer acerca das lições apresentadas na metodologia áudio-oral, explica que eram pobres em léxico e gramaticalmente, e o progresso dava-se passo-a-passo, para que o aluno fixasse as estruturas que o professor estabelecia em sala de aula. O aluno deveria apenas memorizar as estruturas sintáticas.

Nota-se, assim, nessa metodologia que a aquisição das estruturas sintáticas era extremamente importante, ao contrário da metodologia direta que supervalorizava a aprendizagem de uma LE por meio da fixação de vocabulários.

A metodologia áudio-oral visava uma aprendizagem baseada na aquisição de um conjunto de hábitos sobre as formas de automatismo lingüístico, sobretudo por meio da repetição e a aprendizagem de uma LE dar-se-ia da mesma forma da língua materna GERMAIN (1993). Os exercícios eram apresentados da seguinte maneira:

Elle va à Montréal. Elle y va.

Elle va à Quebec. Elle y va.

Tais exercícios serviam como analogia das estruturas sintáticas, para verificar como se compõem tais estruturas e suas regras. O professor não lecionava regras gramaticais e não trabalhava com uma lista de vocabulários. O ensino das estruturas sintáticas eram apresentadas pelo professor, cabendo ao aluno imi-

tar/memorizar tais estruturas: “*L’enseignant de L2 est comme un chef d’orchestre: il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants*”² (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 41, citado por GERMAIN, 1993, p. 144).

A relação entre aluno e professor, continua sendo vertical, porque o professor ainda é visto como o detentor do saber. Assim como nas outras metodologias mencionadas anteriormente, o erro era intolerável e o professor tinha como meta/objetivo principal fazer correções na aprendizagem dos alunos.

Ele também anota alguns equívocos presentes na metodologia áudio-oral talvez fizessem com que a mesma não fosse mais adotada por alguns países, principalmente pela sua mecanicidade ao aplicar exercícios prontos e acabados em sala de aula do tipo:

- *Qu’est-ce que tu vas faire ce soir?*
- *Ce soir, j’irai au théâtre.*

O exemplo acima sintetiza a figura do aluno nessa metodologia, sendo conduzido a aprender uma forma de expressão, que na maioria das vezes não condizia com a sua realidade, pois tem-se a ideia de que todos os alunos freqüentam o teatro. Mas, se o aluno quiser responder que vai a outro local? Ele não responderá, pois foi trabalhado apenas uma situação de resposta possível. Besse (1985) destaca que esses exercícios eram extremamente estruturais, sendo mais uma manipulação da forma estrangeira em vez de uma comunicação real de fala.

Após a Segunda Guerra Mundial, não somente o poder econômico e polí-

tico dos Estados Unidos cresceram, a língua inglesa também teve papel de destaque, se tornou cada vez mais o idioma das comunicações internacionais, fazendo com que o idioma francês, antes valorizado internacionalmente, perdesse seu lugar de destaque. Por isso, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do francês como LE. A metodologia SGAV significou esta reação, tanto no que se refere ao ensino de línguas como também a valorização do idioma francês. É sobre ela que discorreremos a seguir.

5 Metodologia SGAV (*structuro-globale audio-visuelle*)

A metodologia SGAV surgiu pela primeira vez na metade dos anos 1950, com Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), que deu as primeiras formulações teóricas do que se convencionou chamar de SGAV, comenta Germain (1993). Ele também explica que Guberina pautava-se em determinados princípios, afirmando estar a metodologia *structuro-global audio-visuelle* ligada aos conceitos da fala em situação de comunicação, ou seja, a aprendizagem de uma LE não poderia ser tratada de maneira isolada, mas sim de forma global. Isso tinha de se dar por meio de ilustrações inseridas dentro de um contexto, em uma determinada situação.

A SGAV baseava-se na teoria do Gestaltismo, ou seja, a aprendizagem de uma LE acontece pelos seguintes sentidos: audição e visão são como sensores, filtros entre o estímulo externo e cérebro. Assim, a aprendizagem do aluno

² Tradução nossa: O professor de LE é como um chefe de orquestra: ele dirige, guia, e controla o comportamento linguístico dos alunos.

acontece por meio da comunicação, sobretudo a verbal, que é uma linguagem mais familiar.

Nessa metodologia há a preocupação em se abordar as quatro competências comunicativas, mas a oralidade tem papel de destaque, assim como no método VIF, que foi “*le premier cours élaboré suivant la méthodologie SGAV, en 1962, est la méthode Voix et Images de France [VIF], dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans*”³ (GERMAIN, 1993, p. 153).

Germain (1993) revela ainda que o professor, nesta metodologia, continua com destaque e tem como tarefa principal desenvolver constantemente atividades que visem a competência da oralidade e de avaliar e corrigir constantemente a pronúncia dos alunos, pois a língua é vista como uma manifestação da expressão e comunicação oral. A escrita por sua vez, fica em segundo plano, como uma extensão, um prolongamento da oralidade. É importante lembrar que antes de escrevermos, aprendemos primeiro a falar.

Além disso, o professor, de alguma forma, fazia com que o aluno participasse das atividades em sala de aula. O aluno era considerado ativo, pois era orientado a desenvolver atividades como: as repetições de frases, a memorização das situações de fala, de falar livremente com o objetivo de desenvolver a espontaneidade e a criatividade.

O professor também deveria saber utilizar de forma sincronizada os se-

guintes materiais: o gravador e o projetor de filmes, para que acontecesse a correspondência entre o sonoro e a ilustração, pois tais materiais são essenciais na SGAV.

Com relação aos elementos lexicais, morfológicos e sintáticos, eram oferecidos de maneira a serem renovados numa determinada lição, significava que na mesma lição havia a renovação de frases, para que ocorresse, dessa forma, uma assimilação completa do conteúdo. Germain (1993) observa também que o ensino na SGAV dava-se de maneira gradativa com a utilização de palavras mais frequentes da LE sem recorrer de forma constante à gramática, porque esta era vista de forma implícita, e as atividades eram inseridas dentro de um contexto, por exemplo:

a) Elementos que tinham como finalidade a comunicação com outras pessoas.

- *Je suis ...*
- *Vous êtes ...*
- *Qui est-ce?*

b) Elementos cuja finalidade era a orientação pelo mundo.

- *Qu'est-ce que c'est?*
- *C'est un...*
- *C'est une*

Tais elementos eram essenciais para a comunicação e serviam, de certa forma, para o professor treinar com os alunos o ritmo e a entonação das frases, vistos como prioridades em sala de aula: “*L’imitation juste de l’intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d’un son*” (*Préface de VIF*)”⁴ (GERMAIN, 1993, p. 158). Percebe-se nessa metodologia

³ Tradução nossa: O primeiro curso elaborado seguindo a metodologia SGAV, em 1962, é o método Vozes e Imagens da França (VIF), em que os princípios são aplicados em um curso para crianças de oito a onze anos.

⁴ Tradução nossa: A imitação correta da entonação e do ritmo é mais importante que a pronúncia correta de um som.

que o professor de certa forma evita corrigir o aluno e a relação deste com aquele é mais interativa.

Nota-se na metodologia SGAV uma evolução da aprendizagem, que Martinez (1996) atribuiu ao uso de princípios metodológicos condizentes com a realidade do aluno, principalmente os relacionados ao contexto escolar, e para isso utilizava-se um pouco da metodologia direta por meio do jogo de imagens e da metodologia áudio-oral com a memorização de diálogos e os exercícios estruturais.

Mas não podemos esquecer que trabalhar com a realidade do aluno é um pouco difícil. Talvez seja esta uma das falhas da SGAV, como observa Martinez (1996), que havia sim a preocupação de inserir os aspectos culturais, mas de forma muito superficial por conta do momento histórico da época, neste caso a Segunda Guerra Mundial.

Em meados dos anos de 1970 surgiu a abordagem comunicativa, contrapondo-se a SGAV. Por mais que esta também trabalhasse as quatro competências de comunicação, aquela além de desenvolver as quatro competências comunicativas visava sempre a suprir as necessidades do estudante de línguas, como por exemplo, persuadir, comandar, mandar nas mais variadas situações do cotidiano.

Na abordagem comunicativa a língua é concebida como um instrumento de interação social e o estudante deve saber agir nas mais variadas situações de forma eficaz (GERMAIN, 1993). O próximo tópico abordará justamente essas necessidades que o estudante de um idioma tem e que de certa forma a abordagem comunicativa foi pioneira nos novos moldes do ensino de línguas.

6 Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa, chamada também cognitivista ou sócio-interacionista, centraliza o ensino da LE na comunicação. Germain (1993) diz que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma maneira de expressar o pensamento e que tal conceito teve influência sobre Chomsky, que fez também reflexões críticas sobre competência e desempenho.

Chomsky, citado por Germain (1993), explica que a competência lingüística está relacionada com a capacidade inerente que o locutor-ouvinte ideal possui ao produzir novos enunciados não combinados anteriormente e o desempenho é a forma/maneira de como o locutor-ouvinte ideal produzirá estes novos enunciados.

Germain (1993) destaca ainda o uso das quatro habilidades na abordagem comunicativa, desenvolvidas segundo as necessidades linguísticas dos alunos. Cabe tanto ao professor como aos alunos trabalharem tais necessidades, pois a aprendizagem de uma LE, nessa abordagem, depende do interesse de ambos (comprometimento do professor e do aluno). A língua é vista como um instrumento de interação social. Assim, o conhecimento das regras gramaticais, de vocabulários e das estruturas sintáticas é necessário, mas não suficiente para se comunicar em LE.

Para Besse (1985), a abordagem comunicativa se diferencia da SGAV por admitir em determinados momentos a tradução em L1, quando conveniente para a aprendizagem do aluno. Há o uso de explicações de cunho gramatical, porque a aprendizagem é um conjunto

de processos cognitivos e que o aluno deve refletir sobre o que aprende.

Na década de 60, a psicologia cognitivista foi marcada pela linguística chomskyana (gramática gerativo-transformacional), fazendo com que o indivíduo participasse da sua própria aprendizagem. Essa aprendizagem, designada por Germain (1993) de processo ativo, se desenvolve no interior do indivíduo, cabendo a ele, portanto, estimulá-la: tem de vir dele a vontade de aprender uma LE.

Um dos principais objetivos dessa abordagem é fazer com que o aluno aprenda a LE a partir de situações concretas e reais da fala. Germain (1993) comenta a preocupação do professor em utilizar sempre documentos autênticos, como: notícias jornalísticas, cardápio de um restaurante, calendário.

Ao tratar da abordagem comunicativa os PCN (BRASIL, 1998) esclarecem que o foco da aprendizagem de uma LE está no aluno e nas estratégias que o mesmo utiliza para aprender. O erro não é mais um elemento negativo que o professor deva banir de sua aula. Ele é um sinal de que se está desenvolvendo a aprendizagem, pois o aluno está participando, está de alguma forma demonstrando interesse em participar da aula.

Outro ponto relevante desta abordagem, exemplificado por Germain (1993), está relacionado ao estímulo que se dá aos alunos para interagirem entre si e com o professor, pois aprender é uma forma de interagir com o mundo e de fazer parte dele. O professor é o participante mais competente, porém na sala de aula pode haver um aluno entre o grupo que é também competente e que pode auxiliar os outros alunos na aprendizagem. Exemplo:

um aluno que tenha vivido em país francófono sabe falar fluentemente a língua, é o parceiro competente na aprendizagem.

Sendo assim, a abordagem comunicativa, está sendo bastante importante para o ensino de uma LE, mas as metodologias anteriores não surgiram ao acaso e que a tendência é de se desenvolver mais e mais. Hoje, o professor não aplica apenas uma forma de ensinar LE. Ele deve verificar as necessidades de cada aluno, que de acordo com Freire (2005), deve criar possibilidades para o aluno participar da aula e interagir com os outros colegas de classe.

Atualmente tem-se cogitado outra abordagem, mas que ainda está em discussão. Trata-se da *Approche Actionnelle*⁵, que, de acordo com o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*⁶,

*Considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des auteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier*⁷.

⁵ Tradução nossa: Abordagem acacional.

⁶ Tradução nossa: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, cuja finalidade é suscitar a democracia, a cultura. Destina-se, aos profissionais (professores, aos autores de manuais) que estão diretamente envolvidos no ensino/aprendizagem do FLE, cujo objetivo é elaborar métodos e materiais apropriados para o ensino do FLE, propor modelos e instrumentos de avaliação.

⁷ Texto original: Considera antes de tudo o usuário e o estudante de uma língua como atores sociais e que estes têm que cumprir tarefas (que não os são de linguagem) dentro das circunstâncias e do ambiente dado, no interior de um domínio de ação particular.

A abordagem accional procura principalmente levar em conta os recursos cognitivos (o gravador, filmes, os fones, computadores) e afetivos (atividades coletivas). Nessa abordagem há forte preocupação com as ações desempenhadas pelas pessoas numa sociedade. Pensa-se que a aprendizagem de uma língua depende das ações cumpridas pelas pessoas, que como indivíduos e como atores sociais desenvolvem um conjunto de competências gerais individuais e competências para se comunicar, que se desenvolvem em contextos e condições variadas e flexíveis às diferentes limitações, com o objetivo de realizarem atividades para a comunicação, como: escrever uma carta, um bilhete, atender ao telefone, fazer uma lista de compras, um artigo científico.

Assim, pode-se observar que as metodologias e abordagens, comentadas neste trabalho, apresentaram um melhoramento no ensino e que isto se deve principalmente às mudanças de concepções de cada época em que elas foram surgindo. Verifica-se, também, que as metodologias privilegiaram ora o professor, ora o aluno, ora a metodologia, e pouco foi mencionado acerca do emprego dos manuais de ensino em cada uma delas. É sobre este ponto que falaremos a seguir, vendo sua relação com o ensino de línguas e a importância dada a ele na aprendizagem de uma LE.

7 Considerações finais

As mudanças que ocorreram no processo educacional, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE, fizeram com que a aquisição do conhecimento recebesse papel de destaque e importância (ARAÚJO; CES-

TAN; ROCHEBOIS, 2005). As técnicas, as metodologias e os métodos de ensino foram e são assuntos discutidos por professores, linguistas e por psicólogos, conforme observa Maciel (2004), principalmente por envolver fatores que devem ser trabalhados nos alunos, como os afetivos, cognitivos e sociais.

Neste trabalho, foram discutidas as mudanças que ocorreram em torno dos processos metodológicos e pode-se perceber que houve, com o passar dos anos, uma valorização ora do professor, ora da metodologia, ora do aluno. A primeira metodologia que surgiu no ensino de LE foi a tradicional. Germain (1993) explicou que o ensino de línguas estava centrado principalmente nos conhecimentos e técnicas do professor e cabia a este definir e selecionar os assuntos de suas aulas. Ao aluno cabia apenas escutar e fazer as atividades solicitadas pelo docente, as quais, geralmente, eram de tradução e a utilização da gramática era primordial.

Em seguida, no meado do século XIX, surgiu a metodologia direta que buscava valorizar a oralidade, havendo momentos de utilização da gramática, porém o seu uso não era tão acentuado como ocorria na tradicional. A metodologia direta trouxe mudanças significativas, mas a relação entre professor e aluno não mudou muito, continuava a ser vertical.

Posteriormente, no início do século XX, surgiu, nos Estados Unidos, a metodologia áudio-oral que se centrava, sobretudo, na oralidade. Ela buscava um ensino gradual, condicionado a exercícios estruturais. O professor, como nas metodologias comentadas anteriormente, era bastante valorizado e cabia a ele elaborar os exercícios, que

eram apresentados sem nenhum contexto, geralmente em frases soltas.

Germain (1993) ainda explicou que na segunda metade do século XX, apareceu a metodologia SGAV, na qual havia a preocupação de se trabalharem as quatro competências de comunicação e destacavam-se especialmente as atividades que envolviam a oralidade. O professor, nesta metodologia, era valorizado, mas não tanto como nas metodologias anteriores a mesma. Na SGAV, havia interação entre os alunos, o que fez com que a mesma fosse adotada em vários países.

Germain (1993) esclareceu que nesse mesmo período surgiu a abordagem comunicativa, a qual direcionava o ensino na utilização das quatro competências de comunicação (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita) e o professor as desenvolvia conforme as necessidades dos alunos. Nesta abordagem, o foco da aprendizagem, além de centrar-se nos estudantes, procurava também trabalhar as estratégias que o mesmo utiliza para aprender determinada língua. Pode-se verificar que a abordagem comunicativa foi a que mais se aproximou de um ensino de qualidade e atualmente é a mais utilizada nas instituições de ensino, principalmente públicas.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, desde 2000, discute outra abordagem, a accional, que se preocupa não somente em desenvolver atividades que envolvam as competências de comunicação nos alunos, como também há a preocupação em caracterizá-lo como ator social, que desempenha vários papéis em sua comunidade e que deve saber agir nas

mais variadas situações do seu dia-a-dia.

A apresentação das principais teorias metodológicas de LE esclareceu a importância de conhecê-las para escolher um manual de ensino de idiomas que melhor se adequasse com a proposta de ensino adotada pelas instituições de ensino. Giesta (2007) explica que o professor deve se preocupar mais no momento de escolher um manual de ensino, que atenda tanto a ele como aos alunos. Ele deve verificar se os referidos manuais seguem modelos teórico-metodológicos condizentes e atuais, e que estes não devem ser guiados pelas orientações expressas pelos manuais.

8 Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Greyce Cândido de; CESTARI, Wildman dos Santos; ROCHEBOIS, Christiane Benatti. O ensino da língua francesa em cursos pré-vestibulares voltados para a comunidade carente. **Anais do V Congresso de Letras: Discursos e Identidade Cultural**, Caratinga, p. 111-113, 2005. Disponível em: <<http://200.202.200.24/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/259/336>>. Acesso em: 26 jun. 2009.
- BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier/Credif, 1985.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, Conseil de la Coopération Culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris: Didier, 2000.

- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2005.
- GAONAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier/Didier, 1991.
- GERMAIN, Claude. **Èvolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.
- GIESTA, Letícia Carpolíngua. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GIRARD, Denis. **Lingüística aplicada e didáctica das línguas**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LAROUSSE. **Dicionário Larousse francês-português, português-francês: mini**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
- LYONS, Jhon. **Introdução à Lingüística teórica**. Rio de Janeiro: Nacional, 1979.
- MACIEL, Katharine Dunham. Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos. **Boletim Intercultural**. Rio de Janeiro, APA-RIO, 2004.
- MARTINEZ, Pierre. **La didactique des langues étrangères**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- NOVA, Sebastião Vila. **Introdução à Sociologia**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Artigo recebido em 12 de março de 2013.
Aceito em 27 de fevereiro de 2014.